Интернет-журнал «Наукovedение» ISSN 2223-5167 <http://naukovedenie.ru/>
Выпуск 6 (25) 2014 ноябрь – декабрь <http://naukovedenie.ru/index.php?p=issue-6-14>
URL статьи: <http://naukovedenie.ru/PDF/139PVN614.pdf>
DOI: 10.15862/139PVN614 (<http://dx.doi.org/10.15862/139PVN614>)

УДК 37.013.43

Левин Игорь Леонидович

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»

Россия, Нижний Новгород

Доцент кафедры рисунка и живописи

Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: levin-il@yandex.ru

**Профессиографическая методика
проектирования содержания художественного
образования и модели профессионально-творческого
саморазвития в сфере искусства**

Аннотация. В статье исследуются принципы и формы структурирования оптимальных моделей содержания художественного образования и профессионально-творческого саморазвития личности студентов, получающих специальность в области искусства и художественно-эстетической деятельности (будущих специалистов - графиков, живописцев, скульпторов, дизайнеров, архитекторов и т.д.). В качестве базовой концепции варьирования учебных тем и разделов рассматривается профессиографическая методика, предполагающая системно-целевой и системно-комплексный анализ дидактических позиций освоения студентами основ профессионального мастерства. Опираясь на методологию синергического подхода, автор статьи усматривает решение проблемы моделирования содержания курса обучения художественным дисциплинам и подготовки студентов к самостоятельной художественной деятельности в непрерывном развёртывании учебного процесса в пространстве профессионально-творческого саморазвития, с учётом постепенного смещения акцентов в обучении с учебных задач на творческие. При этом предлагается выявлять системообразующие компоненты профессиональной деятельности, используя блочно-модульную конструкцию учебного планирования. Результатом проведённого исследования является авторская модель освоения учебного курса в пространстве профессионально-творческого и художественно-эстетического развития личности вдоль трёх осей - направлений, указывающих на содержание учебного материала, содержание средств деятельности и уровень практического опыта профессионального труда.

Ключевые слова: художественное образование; содержание художественного образования; модель содержания образования; художественная деятельность; профессиографический метод; профессионально-творческое саморазвитие; педагогика и дидактика художественного творчества.

Ссылка для цитирования этой статьи:

Левин И.Л. Профессиографическая методика проектирования содержания художественного образования и модели профессионально-творческого саморазвития в сфере искусства // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» 2014. № 6 <http://naukovedenie.ru/PDF/139PVN614.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/139PVN614

Специфика художественной деятельности (станковой – в различных видах изобразительного искусства, архитектурно-художественной, дизайнерской, монументально-декоративной, декоративно-прикладной и т.д.) требует овладения профессиональными основами мастерства. Содержание профессионального обучения, следовательно, необходимо выстраивать, опираясь на модели профессионально-творческого развития личности и становления специалиста-профессионала.

Исследователи неоднозначно трактуют термин «профессионализм». А.С. Воронин связывает «профессионализм» с понятиями «способность личности», «компетентность» и «мастерство». В его трактовке «профессионализм» – приобретённая в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению трудовых функций; уровень мастерства и искусства в определённом виде занятий, соответствующий уровню сложности выполняемых задач [1]. Он также предложил рассматривать профессиональную готовность студента как интегративное личностное качество и существенную предпосылку эффективности деятельности после окончания вуза. С.М. Вишнякова [2] выделяет в «профессионализме» высокое мастерство, глубокое овладение профессией, качественное, профессиональное исполнение, приобретенные в ходе учебной и практической деятельности, при этом подчёркивая, что для профессиональной работы важен не объём усваиваемой информации, а умение творчески пользоваться ею, находить её, усваивать и применять в практической деятельности. С.А. Дружилов [3] определяет «профессионализм» как особое свойство людей систематически, эффективно и надёжно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях.

В трактовке «профессионального становления» как процесса С.А. Дружилов выделил два взаимодополняющих аспекта: развитие *деятельности* (её структуры, совокупности способов и средств) (Г.В. Суходольский, И.А. Шмелева, В.Д. Шадриков) и развитие *личности* в онтогенезе, в виде последовательности периодов и стадий на жизненном пути (Е.П. Ермолаева, Е.А. Климов, Л.М. Митина). В концептуальную модель профессиональной деятельности, по мнению исследователя, входят образная (образы-объекты, образы-отношения, образы-ситуации, образы-ценности, образы-цели, образы-условия деятельности и т.д.), понятийная (система профессиональных понятий, критериев ведения деятельности и её оценки), и действенная (действия субъекта в профессиональной сфере, их оперативность, эффективность, управляемость) компоненты.

Е.А. Климов [4] в построении траектории профессионального саморазвития отметил необходимость учёта таких факторов, как ориентировка во множестве возможных вариантов приложения физических и душевных сил людей (иными словами, профессиональное самоопределение, выбор специализации, тематики и проблематики профессиональной работы); ориентировка в явлениях психической регуляции, включая саморегуляцию (оргдеятельностная культура профессионала); требования профессий к людям, к их качествам как субъектов деятельности (профессиональные компетенции в деятельности, способности и профессиональные качества личности). В.Ф. Вендой [5] была разработана трансформационная теория обучения профессионала, предусматривающая последовательное прохождение ступеней профессионализации при чередовании периодов трансформации и стабилизации, а в случае затруднений – возврат на предыдущие уровни.

Стремление упорядочить требования к образовательной подготовке специалиста, исходя из специфики овладеваемой профессии, вызвало интерес к профессиографическому методу проектирования содержания образования. В научно-педагогической литературе профессиографический подход к проектированию содержания образования тесно связан с квалиметрической методикой проектирования образования и оценки качества профессиональной деятельности (М.В. Горшенина, Е.М. Бодокия, В.П. Сухинин и др.) и с

компетентностным подходом к обучению специальности (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, В.В. Сериков, А. В. Хуторской; Дж. Равенн и др.).

В учебном пособии «Введение в педагогическую деятельность» [6] указывается, что в профессиограмме даётся общая характеристика профессии, определяется её значение; вводится описание трудового процесса, типов выполняемых работ; формулируются требования профессии к личности; выявляются условия труда; необходимые знания; требуемые умения и навыки; конкретизируется место получения специальности; обращается внимание на то, что существует и профессиографический метод изучения личности. Профессиографический подход критически оценивается некоторыми исследователями. В частности, Г.А. Игнатьева [7] отмечает, что профессиографический подход предполагает описание требований к конечному результату профессиональной деятельности, который проявляется, как правило, в количественном приращении «знаний, умений и навыков», и не совсем обоснованном использовании терминов «совершенствование», «повышение мастерства» и даже «развитие». По мнению Г.А. Игнатьевой, необходимо ориентироваться на развитие профессионала универсально-целостного уровня на основе аксиологического подхода, а профессиональная квалификация связана с понятием личностно-профессионального роста, с наличием знаний, умений и способностей, которые обеспечивают решение профессионально значимых задач и проблем.

Е.П. Ильин [8] разделяет понятия «профессиональные качества» (функциональные качества - знания и умения, способствующие проявлению той или иной способности; природные особенности человека, выраженные в успешном наполнении сенсомоторной деятельности профессионально-технологическим содержанием, и личностные особенности человека, обеспечивающие успешность выполнения данной профессиональной деятельности) и «профессиональные способности» (индивидуально-психологические особенности, отражающие различия в степени проявления качественных сторон психических функций у разных людей и обуславливающие возможность заниматься профессиональной деятельностью).

В рамках научного исследования мы считаем необходимым отойти от описательного плана характеристики оптимальных условий профессионального труда в направлении структурирования и анализа модели профессионально-личностного саморазвития, которая представляется нам базой разработки содержания образования по дисциплинам, связанным с освоением специальности. Мы полагаем, что недостатки профессиографического метода в дидактике можно исправить, отказавшись от плоскостной модели фиксированных требований к результатам профессионального труда и совмещая профессиограмму с «объёмными» моделями профессионально-творческого развития и саморазвития личности в образовании.

И.А. Шаршов [9] определил профессионально-творческое саморазвитие личности студента как творческое развитие его личности в учебном процессе вуза, обеспечивающее дальнейшую творческую самореализацию в профессиональной деятельности. Исследователь предложил объёмную модель профессионально-личностного саморазвития, которая выстраивается в развивающем пространстве вдоль трёх взаимно перпендикулярных осей, содержащих параметры способностей интеллекта (логика, вербальные способности, смысловая память, рационально-математическое мышление), творчества (творческое воображение, образная память, актёрское искусство, интуиция) и саморазвития (самопознание, самоорганизация, самообразование, самореализация). При этом предполагается, что каждая из координатных составляющих включает в себя такие личностные факторы, как мотивация, ценностные ориентации личности и т.д. Данная пространственная (математическая) модель послужила основой для разработки И.А. Шаршовым способа наглядно-схематического построения бифуркаций индивидуальных траекторий профессионально-творческого

саморазвития с опорой на принципы системной многомерности, структурной целостности, многовариантной детерминации и развития.

По мнению И.А. Шаршова, процесс профессионально-творческого саморазвития личности проходит 4 этапа: тривиально-адаптационный (приспособление к новым условиям, слабая мотивация профессиональной деятельности), рефлексивно-смысловой (активное самосознание и системное самопознание, появление профессиональных убеждений, формирование интеллектуально-эвристического потенциала, развитие «Я-концепции»), организационно-когнитивный (сознательная самоорганизация и саморегуляция личностных и профессиональных изменений, развитие профессиональных способностей, практическая реализация профессионально-творческих знаний и умений), активно-созидающий (повышение уровня профессиональной мотивации, углублённое профессионально-творческое самообразование, увеличение арсенала интеллектуальных и творческих средств саморазвития), диалектической самореализации (решение задач и проблемных ситуаций совокупностью взаимодополняющих средств и методов, достижение обозначенных целей в профессиональном обучении и деятельности).

С.П. Ломов [10] исследовал проблему построения индивидуальных бифуркационных траекторий профессионально-творческого саморазвития студента в вузе применительно к художественному образованию, в частности – по отношению к живописной подготовке учителей изобразительного искусства в школе. Также в русле данной тематики исследователь использовал понятия: «профессионально-творческое саморазвитие личности», «профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе», «пространство творческого (профессионально-творческого) саморазвития личности».

Несомненным достоинством модели И.А. Шаршова является выяснение взаимосвязи интеллектуально-творческих характеристик личности профессионала и структуры его самости. Вместе с тем анализ концепции И.А. Шаршова обнаруживает ряд проблем в построении модели профессионально-творческого самоопределения. Прежде всего, обнаруживается оторванность данной модели от конкретных и специфических свойств определённой специальности. Интеллект и креативность И.А. Шаршов вводит как взаимодополняющие и дуальные понятия, определяющие эффективность процесса саморазвития, акцентируя внимание на выводах ряда исследований, подтверждающих отсутствие жёсткой корреляции между творчеством и интеллектом. Однако, признавая факторную независимость между интеллектом и креативностью, большинство исследователей подтверждают наличие невысокой корреляции между ними, высокий уровень интеллекта предполагает высокие показатели креативности (Г. Айзенк, Р. Стернберг, Л. Термен и др.). Также интеллект и индивидуально-психологические особенности (к которым относятся способности человека) не являются независимыми факторами (В.Н. Дружинин [11]).

В то же время, разделяя креативность и интеллект, И.А. Шаршов не включает мотивацию профессиональной деятельности в качестве отдельного системообразующего фактора построения модели профессионально-творческого самоопределения, утверждая, что каждая из координатных составляющих включает в себя такие личностные факторы, как мотивация, ценностные ориентации личности и т.д., без которых немислим процесс творческого саморазвития личности, но которые не могут являться независимыми координатами. Однако в этом случае интеллект и креативность также необходимо рассматривать в связи с профессиональными компетенциями, так как они наряду с мотивацией, ценностными ориентациями личности и т.д., характеризуют качественную сторону опыта профессиональной деятельности. «Компетентность находится в вероятностных отношениях с креативностью. Установлена тесная, но неоднозначная связь знаний и творчества» (Е.П. Ильин [12; с. 38]). Д.Б. Богоявленская [13] указала на то, что творческие способности

рассматриваются не как особый, самостоятельный вид способностей, они выступают не в качестве отдельной модальности, а характерны для любого вида труда. Е.П. Ильин обращает внимание на то, что общие творческие способности существуют не сами по себе, а проявляются благодаря специальным способностям. Поэтому, следуя логике Б.М. Теплова, следует говорить об общих и специальных моментах способностей, не разрывая диалектической связи между общими и особенными проявлениями психики. Полемизируя с А.А. Меликом-Пашаевым, Е.П. Ильин отмечает, что «необходимо выявлять и так называемые специальные способности, без которых никакое эстетическое восприятие не приведёт к творческо-художественной одарённости. Да и не могут эти отдельные способности ребёнка «раствориться внутри свойственного художникам отношения к бытию»: с отношениями не рождаются, их надо формировать» [12; с.147].

Вышеприведённые аргументы показывают невозможность построения модели профессионально-творческого развития, игнорируя специфические особенности осваиваемой специальности, так как формируемые на основе профессиональных способностей и выраженные в профессиональных компетенциях профессиональные качества личности характеризуют профессионализм и как форму социально-деятельностной активности личности, и как систему отношений человека с миром (С.А. Дружилов, Е.П. Ильин и др.).

А.Г. Бермус [14] разъясняет, что в основе компетентностного подхода лежат идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. Он подчёркивает, что в этой связи компетенции рассматриваются как сквозные, вне- над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщённые интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения. А.А. Вербицкий [15] настаивает, что ключевые компетенции – не отдельная часть учебного плана, они интегрированы в его содержание.

Вместе с тем в рамках компетентностной парадигмы общекультурные и профессиональные компетенции разделены в структуре культуры личности. Креативная образовательная парадигма ориентирована прежде всего на формирование и развитие проявляющихся в созидательной деятельности профессиональных качеств личности, психологической базой которых являются соответствующие профессиональные способности. Е.П. Ильин [8] указывает на то, что в процессе овладения профессиональным мастерством каждая способность, реализуясь в конкретных действиях, получает свою огранку, превращаясь в профессионально важное качество. Б.Ц. Бадмаев [16] также считает, что эффективную учебную деятельность по освоению той или иной специальности можно выстроить лишь на основе анализа структуры профессионального мастерства, а для этого надо разобраться в мотивационной и ориентировочной основах овладения человеком новыми действиями — физическими, перцептивными, мыслительными — и понять, каким образом все они превращаются в действия умственные, когда человек, ставший мастером своего дела, все свои действия чётко представляет в уме (знает наизусть, что и как делать).

Наша модель профессионально-творческого саморазвития личности студента (будущего специалиста в художественной сфере деятельности – художника, скульптора, дизайнера, архитектора и т.д.) в процессе обучения художественным дисциплинам, в отличие от «плоских» моделей и моделей, фиксированных в пределах замкнутых геометрических тел, разворачивается в открытом пространстве, образованном тремя взаимно перпендикулярными плоскостями, проходящими через соответствующие оси пространственных измерений. Данная авторская модель выстраивается в пространстве профессионально-творческого и художественно-эстетического развития личности вдоль трёх осей - направлений, указывающих

на содержание учебного материала, содержание средств деятельности и уровень практического опыта профессионального труда.

По оси x в порядке усложнения по обе стороны от выбранной точки отсчёта выделяются изучаемые средства изображения. Изучение этих средств проходит в двух направлениях, что связано с диалектическим противоречием в художественном развитии личности. С одной стороны, художник должен овладеть академической грамотой максимально точной визуальной передачи воспринимаемых объектов действительности (то есть ремесленными навыками использования изобразительных материалов с целью адекватного репродуцирования визуальных образов объектов). С другой стороны, возникает требование овладения им приёмами и средствами художественной выразительности, универсальными композиционными способами изображения для выражения авторского мировоззрения и индивидуального эмоционального отношения к действительности (то есть творческими умениями, позволяющими создавать и преобразовывать художественные образы). Освоение изобразительных средств, следовательно, проходит последовательные стадии - от изучения простейших способов изображения к разработке технических приёмов репродуцирования, а затем осуществляется изучение соответствующих им выразительных средств. Указанный ход изучения мотивирован исследованиями феномена зрительного восприятия, которые дают основание полагать, что в развитии перцептивного образа участвуют одновременно сенсорные, перцептивные и операционные механизмы. На начальных стадиях восприятия происходит обнаружение визуальных связей и отношений, а в дальнейшем перцептивный процесс разворачивается как выделение содержательных особенностей связей внутри воспринимаемого материала при активном участии мышления (Т.Н. Соболева, В.Д. Шадриков и др). По мнению В.Д. Шадрикова [17], формирование и развитие психических функций одновременно выступает как процесс интеграции интеллекта (определение первичного смысла, выделение семантических фрагментов, структурирование главных смысловых конструкторов, перекодирование на основе ассоциаций и т.д.). Мы установили следующую последовательность изучения выразительных средств изображения при планомерном продвижении в двух противоположных направлениях, параллельно и поэтапно решая учебные задачи (визуально точное и грамотное изображение реальных объектов) и творческие задачи (ассоциативно-образное преобразование объектов):

- 1) освоение элементарных средств построения визуальной формы;
- 2) освоение элементарных средств различения визуальных моделей;
- 3) освоение средств обогащения визуальных моделей и разработки объёмных форм;
- 4) освоение средств структурирования концепции визуального восприятия;
- 5) освоение средств построения и варьирования композиционной структуры изображения, решения его пространственной среды;
- 6) освоение средств разработанности целостного изображения;
- 7) освоение средств образного единства, ассоциативных и стилистических преобразований, художественно грамотного решения изображения (см. табл. 1). На последнем этапе учебные и творческие задачи диалектически увязываются с целью художественного изображения: навыки репродуцирования необходимы не сами по себе, они подчиняются творческому решению художественного замысла композиции.

По оси y фиксируется опыт в познании тематических разделов учебных дисциплин. Данный опыт призван разрешить противоречие в познании окружающего (реального, материального, внешнего) мира и индивидуального (идеального, духовного, внутреннего) мира

на основе ассоциативно-образного мышления и творческого воображения. Тематические разделы также выстраиваются по принципу расширения и усложнения знаний о духовном единстве внутреннего и внешнего миров. При этом изучение объектов внешнего мира включает следующие возможные разделы (по степени их усложнения): мир предметов неорганической природы; растительный мир; животный мир; человек и его окружение; досуг и труд человека; спорт; взаимоотношение людей: история и возраст; человеческая культура и цивилизация, технические и художественные достижения людей; пространственные, временные, энергетические и информационные ассоциации. Объекты внутреннего мира также распределяются по темам: мир символов и архетипов; эмоционально-волевые процессы и мотивационные состояния; мир человеческих чувств и отношений; изменённые состояния сознания; мировоззренческие и религиозные концепции; ассоциативная связь образов ощущений, памяти, мышления и воображения. Таким образом, изучение тем можно представить в виде блоков, отражающих как количественные, так и качественные изменения в миропонимании и познании учащимися объективной реальности и внутреннего мира человека: художественное исследование семантических и материальных признаков объектов и сред; свойств одушевлённых объектов; человека и общества; человеческой деятельности; исторического, культурного и цивилизационного аспектов человеческого опыта; целостного механизма человеческого сознания (табл. 2). Ассоциативно-образная связь синтезирует целостность познания объективных и субъективных качеств изображения. Она устанавливается между ассоциациями, связанными с функциональными психическими системами, и ассоциациями, имеющими отношение к формам бытия, его материальным и духовным атрибутам (пространство, время, энергия, движение, информация).

Таблица 1

Последовательность освоения художественных средств изображения в бифуркации учебных и творческих задач общего художественного образования

Учебные задачи грамотного изображения реальных объектов	Творческие задачи образного преобразования форм
1. Освоение элементарных средств построения визуальной формы	
Выработка навыков пропорционального построения и использования линий, точек, штрихов в линейно-конструктивном рисунке	Освоение контраста и гармонии в восприятии объектов, принципов их формообразования при выполнении формальных композиций
2. Освоение элементарных средств различения визуальных моделей	
Выработка навыков владения пятном и силуэтом в наброске или этюде натурной постановки	Освоение принципа распределения тональных масс в рисунке и живописи на основе закономерностей их статического и динамического равновесия. Художественное обобщение постановки с опорой на зрительную память (двух- или трёх- тоновое решение, ограничение цветовой палитры в процессе живописной работы, схематизация форм в пластике).
3. Освоение средств обогащения визуальных моделей и разработки объёмных форм	
Выработка навыков лепки формы тоном и цветом в живописи с натуры, освоение приёмов работы скульптурным материалом (пластика и ваяние)	Освоение закономерностей оптического смешения цветов, цветового и тонального ритма в пуантилистическом (мозаичном) изображении

4. Освоение средств структурирования концепции визуального восприятия	
Выработка навыков быстроты и точности изображения в натурном наброске или этюде (живописном или пластическом)	Освоение акцентировки значимых элементов в процессе художественного отбора в композиционном решении
5. Освоение средств построения и варьирования композиционной структуры изображения, решения его пространственной среды	
Выработка навыков объёмно-пространственного решения в натурных работах, организации тональности и колорита	Овладение аналитическими умениями системного анализа и синтеза крупных структур в композиционных построениях
6. Освоение средств разработанности целостного изображения	
Выработка навыков последовательной детализировки натурального объекта (поэтапная разработка фаз светотени, включение мелких деталей и второстепенных элементов в изображение и т.д.)	Овладение средствами и приёмами творческого преобразования модели (деформация, модернизация, трансформация объекта и т.д.).
7. Освоение средств образного единства, ассоциативных и стилистических преобразований, художественно грамотного решения изображения	
Выработка навыков визуальной точности изображения	Овладение умениями верно отражать не видимый объект, а целостный образ сочинённого объекта на основе ассоциативных представлений

Таблица 2

Последовательность изучения содержания учебных разделов по общим художественным дисциплинам в дихотомии внутреннего (психического) и внешнего (материального) миров

Темы, связанные с отражением внутреннего мира человека	Темы, связанные с изображением окружающего мира
1. Художественное исследование семантических и материальных признаков объектов и сред	Мир символов и архетипов
Мир символов и архетипов	Предметы неживой природы
2. Художественное исследование свойств одушевлённых объектов	Эмоционально-волевые процессы и мотивационные состояния
Эмоционально-волевые процессы и мотивационные состояния	Флора и фауна
3. Художественное исследование человека и общества	Мир человеческих чувств и отношений
Мир человеческих чувств и отношений	Человек и его окружение; взаимоотношение людей
4. Художественное исследование человеческой деятельности	Состояние бодрствования и изменённые состояния сознания;
Состояние бодрствования и изменённые состояния сознания;	Досуг и труд человека
5. Художественное исследование исторического аспекта человеческого опыта	Накопление индивидуального опыта. Память событий индивидуальной жизни и процесса личностного развития
Накопление индивидуального опыта. Память событий индивидуальной жизни и процесса личностного развития	Накопление опыта поколений. Историческая память событий социальной жизни

6. Художественное исследование культурного и цивилизационного аспекта человеческого опыта	
Мировоззренческие и религиозные концепции	Человеческая культура и цивилизация, научно-технические, художественные, спортивные достижения людей
7. Художественное исследование целостного механизма человеческого сознания	
Ассоциативная связь образов ощущений, памяти, мышления и воображения	Пространственные, временные, энергетические и информационные ассоциации.

В основе сконструированной нами профессиограммы, в которой зафиксированы как объекты изучения в художественно-изобразительных дисциплинах, так и адекватные способы их художественного отображения, лежит принцип постепенного смещения с учебных задач на творческие в процессе обучения. Данная модель содержания образования на каждом этапе обучения постоянно пульсирует между учебными и творческими задачами, но преобладает творческая направленность развития модели. Начинаясь с изучения простейших средств художественной выразительности (точка, пятно, линия), обучение изобразительному искусству охватывает учебные требования (визуальной точности) и творческие (развитие творческой фантазии, ассоциативного мышления, образности произведения); круг тем расширяется и углубляется с параллельным художественным исследованием феноменов внутреннего и внешнего миров человека. В связи с этим траектория профессионально-личностного развития тяготеет к направлению на реализацию творческих задач (это просматривается на графике: постепенно увеличивается амплитуда и преобладает направление вверх – рис. 1).

Рис. 1. Соотношение учебных и творческих задач в движении по образовательным траекториям

Блочно-модульное планирование содержания образования по художественным дисциплинам позволяет комбинировать подвижные тематические блоки на альтернативной основе, выстраивая и корректируя образовательные траектории с учётом потребностей и интересов студентов, а также текущих проблем, стоящих перед учебной группой или отдельным обучающимся.

Наконец, ось z позволяет проследить качественные изменения в профессионально-творческом развитии личности, в отрицательных значениях фиксируя признаки профессиональной деградации (ослабление способностей, утрата профессиональных качеств,

умений и навыков профессиональной деятельности, рутинизация знаний, профессиональная деформация личности, частичная или полная утрата профессиональной квалификации и т.д.), а в положительных значениях указывая на прогресс в развитии (усиление профессиональных способностей, формирование профессиональных качеств, накопление опыта профессиональной деятельности, необходимых для её выполнения знаний и умений, повышение профессиональной квалификации). В определении уровня развития участвуют выведенные И.А. Шаршовым показатели самопознания, самоорганизации, самообразования и самореализации. Только в нашей модели они представлены не как уровни, а как внутренние мотивы и стимулы саморазвития. Таким образом, ось z показывает накопление опыта профессионально-творческой деятельности, умения эффективно, оперативно и продуктивно решать профессиональные задачи определённого уровня сложности и задачи собственного развития как профессионала, успешно действующего в современных социокультурных условиях.

Авторский вариант профессиографической методики предполагает опору на синергийный подход [18], системно-целевой и системно-комплексный анализ дидактических позиций освоения студентами основ профессионального мастерства. Таким образом, наша модель профессионально-творческого саморазвития студентов не имеет ограничений в образовательном пространстве, так как развитие профессиональных способностей, качеств владения ремесленными навыками репродуцирования и профессиональными умениями преобразования форм в изобразительном искусстве, глубина и широта познания внутреннего и окружающего мира, ступени совершенствования профессионального мастерства не имеют пределов в открытой социокультурной среде (рис.2).

Данная модель художественного образования может быть интерпретирована в соответствии со спецификой приобретаемой студентами специальности, направлением и профилем художественной подготовки, видом и характером художественно-изобразительной деятельности. Мы учитываем замечание М.О. Суриной и А.А. Сурина о том, что снижение качества профессионального художественного обучения молодых специалистов связано с тем, что существует несоответствие методики обучения живописи целям и задачам профильной подготовки дизайнера или архитектора: фактически программы по живописи имеют универсальный характер с уклоном на развитие художественного типа мышления и не отражают специфику дизайнерского или архитектурного типа преобразования действительности, связанную с работой дизайнера над формами моделей, а архитектора – над проектированием реального архитектурного пространства (для художника-станковиста важнее создание условной пространственной среды картины) [19].

Рис. 2. Пространственная модель профессионально-творческого развития студентов вуза в процессе изучения ими художественных дисциплин

По нашему мнению, модель подготовки специалиста-дизайнера должна включать следующие профессиональные качества (вариации по оси x – от требований эргономики до требований образности форм):

- владение эргономическими умениями и навыками (навыками отражения функционального соответствия модели);
- умениями и навыками изображения пространства, объёма, фактуры;
- работы цветом и владения колоритом;
- распределения тональных масс;
- владения пятном и силуэтом;
- использования точек, линий, штрихов в изображении моделей;
- эскизирования, пропорционального построения, метрических членений;
- умениями выстраивать композиции на основе закономерностей контраста и гармонии форм;
- умениями и навыками динамической организации моделей, ритмических и симметричных построений, достижения состояний динамического и статического равновесия частей модели;

- умениями акцентировки и художественного отбора;
- способами синтеза и анализа структур, пространственного мышления и воображения;
- средствами стилизации, схематизации и обобщения;
- способами поиска ассоциативного мотива и создания целостного эстетического образа модели.

Тематические блоки дизайнерской подготовки также необходимо связать со спецификой специальности (вариации тем по оси у): дизайн бытовых предметов; дизайн производственного и профессионального оборудования, станков и механизмов; графический дизайн; дизайн упаковок и основы промышленной графики; дизайн одежды; дизайн мебели; дизайн помещений; дизайн освещения; дизайн архитектурных объектов и архитектурной среды; дизайн транспортных средств; дизайн природных форм (икэбана, бансаи и т.п.), ландшафтный дизайн и основы садово-паркового искусства и т.д.

Для подготовки специалиста-архитектора необходимо овладение следующими позициями обучения, способами и умениями художественно-изобразительной деятельности:

1) в системе графической подготовки: углублённое изучение закономерностей формообразования, принципов построения объёмно-пространственной композиции, освоение способов изображения объектов предметно-пространственной среды – от геометрических тел и предметов натюрморта до архитектурных объектов различных видов, форм, стилей, в разнообразных ракурсах и состояниях освещения, обнаружение их связей с окружающим ландшафтом и архитектурной средой; овладение приёмами художественного изображения и моделирования архитектурных ансамблей в широком охвате пространства и в глубокой перспективе, штудирование архитектурных деталей, выявление соотношений архитектурных сооружений с формами человеческой фигуры; освоение технологии художественно-творческого преобразования структуры изображения, предметно-пространственной среды;

2) в системе живописной подготовки: освоение закономерностей цветообразования, цветоизменений предметов в среде и цветовой перспективы, принципов гармонизации цветов, цветового взаимовлияния, способов смешения цветов, моделировки формы объектов цветом, создания цветового ритма; приёмов изображения архитектурных объектов, колористического решения городской среды, улиц и фасадов зданий;

3) в системе скульптурно-пластической подготовки: освоение принципов стилизации и схематизации форм в объёмном и объёмно-пространственном решении, методов и приёмов лепки и ваяния в удобных для обработки материалах (глина, пластилин, гипс и др.), способов пластического моделирования малых архитектурных форм и объёмно-пространственных структур, технологии изготовления рельефов и круглых скульптур с использованием архитектурной, бионической и абстрактно-орнаментальной тематики.

Таким образом, оптимальная модель содержания высшего художественного образования представляет собой блочно-модульную структуру, учитывающую как общие, так и особенные факторы профессионально-творческого развития и саморазвития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике : учеб. электрон. текстовое издание [Электронный ресурс] / А. С. Воронин. – Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с. – URL : <http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf>. - С. 90.
2. Вишнякова, Наталия Фёдоровна. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии : диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.13 / Вишнякова Наталья Фёдоровна; [место защиты : Психологический ин-т РАО]. - Москва, 1996. – 394 с.
3. Дружилов С. А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2012. - № 1 (21). – URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.html> .
4. Климов, Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) [Ways to the professionalism (Psychological view)] : учеб. пособие / Е. А. Климов. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. — 320 с.
5. Венда, В. Ф. Фундаментальные проблемы, законы и методы оптимизации систем «человек-машина-среда» / В. Ф. Венда // Системный подход в инженерной психологии и психологии труда: сб. ст. / под ред. В.А.Бодрова, В.Ф.Венды. М.: Наука; Институт психологии АН СССР, 1992. С. 16–33.
6. Введение в педагогическую деятельность / Под ред. А. С. Роботовой. – М. : Академия, 2006. – 208 с.
7. Игнатьева, Г.А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования / Г.А. Игнатьева. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2005. – 344 с.
8. Ильин, Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2008. – 432 с.
9. Шаршов, И. А. Профессионально-творческое саморазвитие: методология, теория, практика: монография / И. А. Шаршов. – М.; Тамбов, 2005. – 400 с.
10. Ломов, Станислав Петрович. Система оптимальной живописной подготовки учителей декоративно-прикладного искусства и народных промыслов: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Ломов Станислав Петрович; [место защиты : Московский педагогический ун-т]. – Москва, 2000. - 380 с.
11. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. - СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
12. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2012. – 434 с.
13. Богоявленская, Д. Б. Субъект деятельности в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. - № 2. С. 35-41.
14. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // - Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. - 2005. - 10 сентября. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

15. Вербицкий, А. А. Основания для внедрения компетентного подхода в образование / А. А. Вербицкий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2009. - №3. С. 29-34.
16. Бадмаев, Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения / Б. Ц. Бадмаев. – М. : Владос, 1998. – 272 с. – С. 10.
17. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. -М.: Институт психологии РАН, 2013.- 464с.
18. Haken, H. The Science of Structure: Synergetics / H. Haken. – New York : Van Nostrand Reinhold, 1984. – 255 p.
19. Сурина, М.О. История образования и цветодидактики (история систем и методов обучения цвету) / М. О. Сурина, А. А. Сурин. – Ростов н/Д : ИЦ «Март», 2003. – 352 с.

Рецензент: Игнатьева Галина Александровна, Нижегородский институт развития образования, заслуженный деятель науки РФ, заведующая кафедрой педагогики и андрагогики, доктор педагогических наук, профессор.

Levin Igor Leonidovich

The Nizhny Novgorod University of Architecture and Civil Engineering
Russia, Nizhny Novgorod
E-mail: levin-il@yandex.ru

The professional graphic technique of designing of the content of art education and the model of creative self-development in the field of art

Abstract. The article examines the principles and forms of structuring the content of optimal models of art education and professional creative self-development of students studying in the field of art and artistic and aesthetic activity (future specialists such as graphs, painters, sculptors, designers, architects, etc.). As a basic concept of varying the educational and professional graphic section examines techniques which require systemically targeted and comprehensive analysis of system-teaching positions mastering the basics of professional skill. Based on the methodology of synergetic approach, the author sees the solution to the problem of modeling the course content with artistic disciplines and prepare students for independent artistic activity in continuous deployment of the educational process in the space of professional creative self-development, taking into account the gradual refocusing of education from educational to creative tasks. It is proposed to identify systemically important components of professional activity, using block-modular design of educational planning. The result of the study is the author's model of the development of a training course in the space of professional creative, artistic and aesthetic development of the personality along three axes - directions pointing to the content of the material, the content of the activity and the level of experience of professional work.

Keywords: art education; the content of art education ; the content model of education; artistic activities; professional graphic method; professional and creative self-development; pedagogy and didactics of art.

REFERENCES

1. Voronin, A. S. Slovar' terminov po obshhej i social'noj pedagogike [The glossary of terms of general and social pedagogy]: ucheb. elektron. tekstovoe izdanie [Elektronnyj resurs] / A. S. Voronin. Ekaterinburg : UGTU-UI, 2006. - 135 p. URL : <http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf>. - P. 90.
2. Vishnjakova, Natalija Fjodorovna. Psihologicheskie osnovy razvitiya kreativnosti v professional'noj akmeologii [Psychological bases of creativity in professional acmeology]: dissertacija doktora psihologicheskikh nauk: 19.00.13 / Vishnjakova Natal'ja Fjodorovna; [mesto zashhity : Psihologicheskij in-t RAO]. - Moskva, 1996. - 394 p.
3. Druzhilov S. A. Obobshhennyj (integral'nyj) podhod k obespecheniju stanovlenija professionalizma cheloveka [Synthesis of (an integrated) approach to the formation of professional rights] // Psihologicheskie issledovanija: elektron. nauch. zhurn. - 2012. - № 1 (21). URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.html>.
4. Klimov, E. A. Puti v professionalizm (Psihologicheskij vzgljad) [Ways to the professionalism (Psychological view)]: ucheb. posobie / E. A. Klimov. - M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut: Flinta, 2003. - 320 p.
5. Venda, V. F. Fundamental'nye problemy, zakony i metody optimizacii sistem «chelovek-mashina-sreda» [Fundamental problems, laws and methods of optimization of the «man-machine-environment»] / V. F. Venda // Sistemnyj podhod v inzhenernoj psihologii i psihologii truda: sb. st. / pod red. V.A.Bodrova, V.F.Vendy. M.: Nauka; Institut psihologii AN SSSR, 1992. S. 1633.
6. Vvedenie v pedagogicheskiju dejatel'nost' [Introduction to the teaching activities] / Pod red. A. S. Robotovoj. - M. : Akademija, 2006. - 208 p.
7. Ignat'eva, G.A. Dejatel'nostnoe sodержanie professional'nogo razvitiya pedagoga v sisteme postdiplomnogo obrazovanija [Activity-based content of professional development of teachers in the system of postgraduate education] / G.A. Ignat'eva. N. Novgorod: Nizhegorodskij gumanitarnyj centr, 2005. - 344 p.
8. Il'in, E. P. Differencial'naja psihologija professional'noj dejatel'nosti [Differential psychology the professional activity] / E. P. Il'in. SPb: Piter, 2008. - 432 p.
9. Sharshov, I. A. Professional'no-tvorcheskoe samorazvitie: metodologija, teorija, praktika: monografija [Professional-creative self-development: methodology, theory and practice: a monograph] / I. A. Sharshov. M.; Tambov, 2005. - 400 p.
10. Lomov, Stanislav Petrovich. Sistema optimal'noj zhivopisnoj podgotovki uchitelej dekorativno-prikladnogo iskusstva i narodnyh promyslov [The system of optimal art training of teachers of arts and crafts and folk art]: dissertacija doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.02 / Lomov Stanislav Petrovich; [mesto zashhity : Moskovskij pedagogicheskij un-t]. - Moskva, 2000. - 380 p.
11. Druzhinin, V. N. Psihologija obshhih sposobnostej [Psychology of general abilities] / V. N. Druzhinin. 3-e izd. - SPb. : Piter, 2007. - 368 p.
12. Il'in, E. P. Psihologija tvorчества, kreativnosti, odarjonnosti [The psychology of art, creativity, giftedness] / E. P. Il'in. SPb: Piter, 2012. - 434 p.

13. Bogojavlenskaja, D. B. Sub'ekt dejatel'nosti v problematike tvorчества [Stakeholders in issues of creativity] / D. B. Bogojavlenskaja // Voprosy psihologii. 1999. - № 2. - P. 35-41.
14. Bermus, A. G. Problemy i perspektivy realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Problems and prospects of implementation of competence approach in education] / A. G. Bermus // - Internet-zhurnal «Ejdos» [Elektronnyj resurs]. - 2005. - 10 sentjabrja. - Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
15. Verbickij, A. A. Osnovaniya dlja vnedreniya kompetentnostnogo podhoda v obrazovanie [The grounds for the introduction of competence-based approach to education] / A. A. Verbickij // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. - 2009. - №3. - P. 29-34.
16. Badmaev, B. C. Psihologija i metodika uskorenного obuchenija [Psychology and Methods of accelerated learning] / B. C. Badmaev. M. : Vlados, 1998. - 272 p. – P. 10.
17. Shadrikov, V. D. Psihologija dejatel'nosti cheloveka [Psychology of human activity] / V. D. Shadrikov. -M.: Institut psihologii RAN, 2013.- 464 p.
18. Haken, H. The Science of Structure: Synergetics / H. Haken. – New York : Van Nostrand Reinhold, 1984. – 255 p.
19. Surina, M.O. Istorija obrazovanija i cvetodidaktiki (istorija sistem i metodov obuchenija cvetu) [History of education and the didactics of color] / M. O. Surina, A. A. Surin. - Rostov n/D : IC «Mart», 2003. - 352 p.